



Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde İşitme Kayıplı Öğrencilere Sunulan Destek Hizmetler: Öğretmen Görüşleri

Support Services for Students with Hearing Loss Provided by Special Education and Rehabilitation Centres: Opinions of the Teachers

Hasan Gürgür, Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, hasangurgur@anadolu.edu.tr

Duygu Büyükköse, Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, dbuyukkose@anadolu.edu.tr

Çiğdem Kol, Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, cigdemkol@anadolu.edu.tr

ÖZ. Yetersizliklerinin olumsuz etkileri nedeniyle işitme kayıplı öğrencilerin; hangi eğitim ortamında eğitim alıyorsa alsınlar okul içinde veya dışında sunulacak destek hizmetlere gereksinimlerinin olabileceği vurgulanmaktadır. Bu çalışmada okul dışı destek hizmeti olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde (ÖERM) işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırmalara dayalı betimsel yaklaşımla desenlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Katılımcılar Eskişehir ilinden 6 gönüllü işitme engelliler öğretmenidir. Verilerin analizi tümevarım yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda ÖERM'lerdeki işlevler, kayıt ve ön değerlendirme süreçleri, içerik planlama ve yürütme, başarılı yönler ve yararlar, yaşanan sorunlar ve niteliği arttırmaya yönelik öneriler şeklinde toplam altı (6) tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ÖERM'lerin işleyişi ve başarısı hakkındaki öne çıkan görüşleri; bireysel gereksinimlere odaklı, planlı, sistematiklik çabaları şeklinde olmuştur. Öğretmenler; RAM raporları, işbirliği, destek hizmetlerin süreleri, hizmet öncesi lisans programının içeriği gibi sorunlardan bahsetmişlerdir. ÖERM'lerde niteliği arttırmaya yönelik ise; uzman çalıştırma, hizmet öncesi lisans programlarında ÖERM'lerde staj olanağı ve işaret dilinin öğretmenlere öğretilmesi gibi öneriler ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ileri uygulamalara yönelik ÖERM'lerde kurum içi ve ilgili diğer paydaşlarla kurum dışında işbirliği ve iletişim için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği önerilebilir. İleri araştırmalara yönelik ise daha geniş kapsamlı nicel verilere dayalı bir tarama çalışmasının gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, işitme kayıplı öğrenciler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, öğretmen görüşleri

ABSTRACT. It has been emphasized that hearing impaired students studying at any educational setting would need support services either at schools or outside the schools due to the negative effects of their incompetence. This aim of this study is to analyze teachers' opinions considering the services provided to hearing impaired students at Special Education and Rehabilitation Centers (SERC) affiliated with the Ministry of National Education (MNE) as part of out-of-school support services. This research has a descriptive design based on qualitative research studies. Research data has been collected through semi-structured interviews. The participants are 6 voluntary teachers for the hearing impaired working in the province of Eskişehir. All data has been analyzed inductively. Analyses have revealed a total of six themes, which are functions, registration and preliminary assessment process, planning and applying the content, successes and benefits, troubles, and suggestions to improve the quality at SERCs. Teachers have noted the following about the functions and success of SERCs: they focus on individual needs, and they are planned and systematic. On the contrary, the troubles underlined by the participating teachers include reports by GRCs (Guidance and Research Centers), lack of cooperation, the duration of support services, and the content of pre-service programs. As for the suggestions, employing specialists at SERCs, offering practice opportunities to undergraduate students at SERCs, and training teachers on sign language have been set forth to better the quality of SERCs. Based on these findings, it would be wise to take relevant precautions in order to improve both institutional communication channels at SERCs and ways of communication and cooperation with all shareholders outside the institution. Regarding future research efforts, there is a need for a survey study with a broader scope and based on quantitative data.

Keywords. Special education, students with hearing loss, special education and rehabilitation centers, opinions of the teacher

SUMMARY

Purpose and Significance: It has been widely underpinned in the literature that children with hearing loss might also suffer from cognitive, social, and emotional problems together with the difficulties they experience in language and communication skills. Therefore, hearing impaired children, regardless of the educational setting, may be in need of on-going, synchronous, and systematic support services both at school and outside the school. This study aims to analyze teachers' opinions considering the services provided to hearing impaired students at Special Education and Rehabilitation Centers (SERC) affiliated with the Ministry of National Education (MNE) as part of out-of-school support services.

Methodology: This research has a descriptive design based on qualitative research studies. Research data has been collected through semi-structured interviews. An interview form containing 12 questions has developed to be used during the semi-structured interviews. Participants are 6 voluntary teachers for the hearing impaired working at 3 different SERCs located within the province of Eskisehir. All data has been analyzed inductively.

Results: Analyses have revealed a total of six themes, which are functions, registration and preliminary assessment process, planning and applying the content, successes and benefits, troubles, and suggestions to improve the quality at SERCs. Participating teachers believe that strong aspects of SERCs are that they focus on individual needs, they are both planned and systematic. With respect to the weak points of SERCs, teachers have listed the following: practice, reports of GRCs, cooperation, duration of support services, commercial concerns, pre-service training programs, family participation, and supervision. Several suggestions made to increase the quality at SERCs involve employing specialists, lessening work load, offering practice opportunities at SERCs during undergraduate years, and teaching sign language to teachers.

Discussion and Conclusions: In conclusion, SERCs should be considered important in terms of completing support services provided to hearing impaired students in Turkey. It has been determined that teachers at these centers conduct systematic and planned practice tailored in accordance with individual needs. On the other hand, it has also been identified that teachers suffer from vagueness with respect to planning and practice, which indicates that teacher candidates complete their pre-service training without learning and mastering the qualities and skills necessary to work at SERCs. Other significant problems participating teachers mentioned include the reports prepared by GRCs, lack of cooperation among shareholders, insufficient amount of support services both in terms of frequency and duration, low-level of family participation, and lack of supervision by MNE. Suggestions made by teachers in order to tackle these problems are as follows: employing specialists at SERCs, decreasing work load, providing practice opportunities at SERCs during pre-service training, and teaching sign-language to teachers. This points that teachers are concerned about the quality of support services provided to hearing impaired children at SERCs. However, there are controversial expressions as to whether teachers do their best or not. Yet, teachers' enthusiasm to provide better education can be traced in the problems and relevant solution suggestions they noted during the interviews. Briefly, it is possible to state that the quality of support services provided to hearing impaired students at SERCs can be questioned and that teachers are well aware of what should be done to overcome this problem.

Based on these findings, it would be wise to take relevant precautions in order to improve both institutional communication channels at SERCs and ways of communication and cooperation with all shareholders outside the institution. Furthermore, MNE should take initiative in terms of stipulating that anyone wishing to start a SERC has to complete a preliminary training program before granting them with a license to run a SERC. Regarding future research efforts, there is a need for a survey study with a broader scope and based on quantitative data.

GİRİŞ

İşitme kaybının, öğrencilerin temel olarak dil ve iletişim becerilerinde gecikmelere neden olması ile birlikte bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında da bazı olumsuzluklar yaşayabilecekleri alanyazında sıklıkla ifade edilmektedir (Doğan, 2011; Easterbrooks, 2011; Cole ve Flexer, 2007). Söz konusu olumsuzlukları önlemek ve işitme kayıplı öğrencilerin gelişimlerinin nitelikli şekilde sağlayabilmek için erken yaşlarda tanılanmaları ve işitmeye yardımcı teknolojilerden (işitme cihazı ve koklear implant) yararlandırılmalarının sağlanması son derece önemlidir (Clarke ve Stewart, 1986; Cole ve Flexer, 2007; Kretschmer, 1997; Schirmer, Bailey, Schirmer ve Lockman, 2004). İşitme kayıplı öğrencilerin gelişimlerini sağlamaya yönelik önemli bu faktörler ile birlikte performans düzeyleri doğrultusunda okul öncesi eğitim olanaklarından yararlandırılmalarının sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013; Chute ve Nevins, 2006; Pakulski,

2011; Tannen, 2007). İşitme kayıplı öğrencilerin okul öncesi, ilkokul, ortaokul gibi bütün eğitim kademelerinde ayrılaştırılmış özel eğitim veya genel eğitim okullarında (kaynaştırma) eğitim öğretim süreçlerine dahil olmaları söz konusudur (Gürgür, 2008; Kartal; 2009; Pakulski, 2011; Tannen, 2007). Bu eğitim ortamlarından herhangi birinde eğitim almaları yoluyla işitme kayıplı öğrencilerin; dil ve iletişim becerileri gibi öncelikli gereksinimlerinin karşılanması, aynı zamanda akademik alanlarda gelişimlerinin sağlanması hedeflendiği belirtilmektedir (Clarke ve Stewart, 1986; Easterbrooks, 2011; Girgin, 2003; Pakulski, 2011; Tannen, 2007).

Alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin; nerede eğitim alıyorsa alsınlar, dahil oldukları eğitim ortamlarında veya bu ortamların dışında süreklilik bakış açısıyla, eş zamanlı ve sistematik sunulacak destek hizmetlere gereksinimlerinin olabileceği vurgulanmaktadır (Chute ve Nevins, 2006; Cole ve Flexer, 2007; Easterbrooks, 2011; Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013; Janney, Snell, Beers ve Raynes, 1995; Kretschmer, 1997; Mastropieri vd., 1998; Paatsch ve Toe, 2013). Alanyazında destek hizmetlere olan bu vurgunun sebebi; işitme kayıplı öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı öncelikle dil ve iletişim becerilerindeki gecikmeler ve bu becerilere olan gereksinimleri şeklinde açıklanmaktadır (Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013; Chute ve Nevins, 2006; Clarke ve Stewart, 1986; Cole ve Flexer, 2007; Easterbrooks, 2011; Kretschmer, 1997; Lloyd, Lieven ve Arnold, 2001; Mahon, 2009; Paatsch ve Toe, 2013). İşitme kayıplı öğrencilere özellikle dil ve iletişim becerileri alanında hızlı ve nitelikli hizmet sağlanmasıyla bu öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine daha aktif katılabilecekleri ve akademik olarak başarılı olabilecekleri belirtilmektedir (Antia ve Kreimeyer, 2003; Chute ve Nevins, 2006; Clarke ve Stewart, 1986; Cole ve Flexer, 2007; Easterbrooks, 2011; Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013; Meijer, 2003). Dolayısıyla işitme kayıplı öğrencilerin eğitim sürecinde eş zamanlı olarak eğitim ortamı içinde veya dışında destek hizmetlerden yararlanıyor olmalarının neredeyse bir zorunluluk olduğu açık olarak görülebilir.

İşitme kayıplı öğrencilere okul içinde veya dışında sunulan destek hizmetlerin; planlı birebir söyleşi çalışmaları, dil ve konuşma terapisi, odyolojik hizmetler ve akademik çalışmaları destekleyici kısa süreli birebir çalışmalar biçiminde sunulabileceği belirtilmektedir (Antia, Reed ve Shaw, 2011; Chute ve Nevins, 2006; Easterbrooks, 2011; Guardiona, 2015; Gürgür, 2008). Birebir söyleşiler, işitme kayıplı çocuklarla hikaye kitapları, sıralı kartlar, tek kartlar kullanılarak dinleme, dinlediğini anlama, neden sonuç ilişkisi kurma, tahmin etme becerilerini ve dil gelişimini desteklemeyi amaçlayan çalışmalardır (Girgin, 2003; Gürgür, Girgin ve Uzuner, 2012; Kretschmer, 1997). Odyolojik hizmetler; işitme kaybının tanınması, gerekli tedaviler için yönlendirme, ailelere, çocuklara, öğretmenlere rehberlik sağlama, ihtiyaca yönelik işitmeye yardımcı araçların belirlenmesi gibi amaçları içermektedir (Individuals with Disabilities Education Act, 2004). Ayrıca işitme kayıplı öğrencilere okul içinde ve dışında sunulacak destek hizmetlerin amaçları; dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye, eğitim öğretim sürecine aktif katılımlarını sağlamaya yönelik stratejilerin öğretimi şeklinde ifade edilmektedir (Akay, 2011; Easterbrooks, 2011; Antia ve Kreimeyer, 2003; Gürgür, 2008).

İşitme kayıplı öğrencilerin eğitim süreçlerinde okul içinde ve dışında sunulacak destek hizmetlerin önemi ve içeriğini kısaca ele aldıktan sonra alanyazındaki bu hizmetlere ilişkin ülkeden ülkeye değişen farklı sistemlerden, yasal düzenlemelerden ve yapılardan söz edilebilir (Meijer, 2003; Powell, 2011; Vuran ve Yücesoy, 2003). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim ve ilişkili hizmetlerin eyaletlere göre değişen yasal dayanaklarının ve uygulamalarının bulunduğu belirtilmektedir. Bu konuda Avrupa ülkelerinde işitme kayıplı öğrencilere yönelik okul içinde ve dışında özel eğitim hizmetlerinin sunulmasının zorunlu olduğu, sürecin yasal düzenlemelerle yürütüldüğü ifade edilmektedir (Meijer, 2003; Powell, 2011). Sözü geçen okul dışı destek hizmetlerin bulunduğu Avrupa ülkelerine örnek olarak; Almanya, Belçika, Hollanda, İngiltere, İsviçre, Danimarka, İzlanda, Lüksemburg ve Polonya verilebilir (Meijer, 2003). Söz konusu ülkelerde de Türkiye'de olduğu gibi temel sunulan destek hizmetlerin işitme kayıplı öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişimlerine, eğitim öğretim süreçlerine etkin katılımlarını sağlamaya yönelik çalışmaları içerdiği belirtilmektedir (Meijer, 2003; Powell, 2011).

Alanyazında görülebileceği gibi işitme kayıplı öğrenciler ister özel eğitim okulunda isterse genel eğitim okulunda kaynaştırma uygulamasına dahil olsunlar farklı gelişim alanlarında daima destek hizmetlere gereksinim duymaktadırlar. Bu hizmetlerin de okul içinde veya dışında sunulabileceği belirtilmektedir. Söz konusu destek hizmetlerin türü, içeriği, süresi işitme kayıplı

öğrencilerin gereksinimlerine, eğitim aldıkları ortama ve yeterliliklerine göre farklılaşabilmektedir (Antia ve Kreimeyer, 2003; Easterbrooks, 2011; Gürgür, 2008; Meijer, 2003). İşitme kayıplı öğrencilere yönelik; özellikle okul dışında sunulan destek hizmetlere odaklanan araştırmaların sonuçları, destek hizmetlerin öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinde, sosyal yeterliliklerinde ve akademik başarılarında artışlar sağladığını göstermektedir (Akay, 2011; Antia ve Kreimeyer, 2003; Gürgür, 2008; Meijer, 2003). Özellikle okul dışı destek hizmetler sunulduğunda; işitme kayıplı öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinde, gelişim alanlarında, okula uyumlarında önemli ölçüde gelişmeler kayıt ettikleri vurgulanmaktadır (Akay, 2011; Antia ve Kreimeyer, 2003; Gürgür, 2008).

Okul dışı destek hizmetlerinin nitelikli bir şekilde sunulması ve öğrencilerin bahsedilen başarıyı elde edebilmeleri için bir takım ön koşullar bulunmaktadır. Destek hizmetin içeriğini belirlemede işitme kayıplı öğrencinin performansının doğru ve tam olarak belirlenmiş olması (ayrıntılı değerlendirme), öğrencinin öncelikli gereksinimlerinin sıralanmış olması bu ön koşullarda biridir. Bir diğeri ise okulda işitme kayıplı öğrencinin eğitiminden sorumlu öğretmen ve yöneticiler ile okul dışı ortamda sunulan destek hizmetten sorumlu olan uzmanın koordinasyon ve işbirliği ile planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerini yürütmeleridir. Bunlar sağlanmadığı takdirde destek hizmetlerin işlevsel olmayacağı alanyazında sık sık vurgulanmaktadır (DESÖP, 2013; Florian, 2008; Gürgür ve Uzuner, 2010; Meijer, 2003).

İşitme kayıplı öğrencilerin Türkiye’de ayrı özel eğitim okullarında (yatılı ve gündüzlü) ve genel eğitim okullarında (özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma sınıfı) eğitim alma seçenekleri bulunmaktadır. Diğer yandan Türkiye’de işitme kayıplı öğrencilere okul içinde dil ve iletişim becerilerini destekleyici birebir çalışmalara (Gürgür, Girgin ve Uzuner, 2012), kaynaştırma uygulamalarında destek eğitim odası (Akay, 2011) ve işbirliği ile öğretim (Gürgür, 2008) gibi destek hizmetlerin planlanması ve sunulmasına yönelik araştırmalara rastlanmıştır. Ancak konuya odaklanan az sayıdaki bu araştırmaların sonuçları Türkiye’de işitme kayıplı öğrencilere okul içinde; sistematik ve planlı söyleşilerin, birebir çalışmaların (örneğin, metin düzeltme, hikaye okuma), odyolojik servislerin olmayışı gibi sorunların olduğunu göstermektedir. Özellikle kaynaştırma okullarında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilere okul içinde destek hizmetlerin sunulmadığı, araştırmalarda dikkat çeken sonuçlar arasındadır (Akdemir-Okta, 2008; Kargin ve Baydık, 2002; Erişkin, Kırac ve Ertuğrul, 2012; Gürgür, 2008; Kargin, 2004; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Sucuoğlu ve Kargin, 2006).

Türkiye’de işitme kayıplı öğrencilere okul içinde sunulan destek hizmetler ile ilgili var olan sorunların yanı sıra bu açığı kapatacak okul dışı destek hizmetlerin ve bu hizmeti yürüten kurumların varlığından bahsetmek gerekir (DESÖP, 2013; MEB, 2013; Vuran ve Yücesoy, 2003). Bu bağlamda işitme kayıplı öğrencilere okul dışında destek hizmet sunan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM) ülke genelinde yaygın olarak hizmet sunmaktadırlar (DESÖP, 2013; MEB, 2015). ÖERM’ler doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı özel kurumlar olarak hizmet sunmaktadırlar. MEB bünyesinde yürütülen bu okul dışı destek hizmetlerin dayandığı yasal düzenlemeler ise “MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği”dir (MEB, 2013-Resmi gazete 18.05.2012/28296). ÖERM’lerin amacı; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin engellilik hallerini ortadan kaldırmak veya engelin etkilerini azaltmak için bireysel olarak onları geliştirmek şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2013/Madd4e5-c). Sonuç olarak, yasal düzenleme doğrultusunda işitme kayıplı öğrencilerin ve ailelerin gereksinimlerine ve isteklerine göre, ÖERM’lerde birebir eğitim, grup eğitimi, aile eğitimi ve aile danışmanlığı gibi destek hizmetlerden yararlanmaları sağlanabilmektedir (MEB, 2013; Vuran ve Yücesoy, 2003).

Varılan bu noktada Türkiye’de ÖERM’lerin işitme kayıplı öğrencilerin okul dışında gereksinimlerini karşılama ve gelişimlerini sağlamada bir yapı taşı oldukları, daha açık bir anlatımla işitme kayıplı öğrencilerin gelişimlerinde önemli role sahip oldukları sonucuna varılabilir. Bu sonucu destekler nitelikte MEB (2015) yılı istatistiklerine göre ülke genelinde işitme kayıplı öğrencilerin destek hizmet aldıkları ÖERM’lerin sayısının 1902 olduğu belirtilmektedir. Aynı yıl istatistiklerinde özel eğitim ilk ve ortaokul düzeyinde toplam 3.003 işitme kayıplı öğrencinin eğitim aldığının belirtilmesi ile birlikte, bu istatistiklerde okul öncesi, kaynaştırma ve lise kademelerine ilişkin somut bilgilerin yer almadığını da belirtmek gerekir. Bu noktada tahmini olarak 20.000’in üzerinde işitme kayıplı öğrencinin örgün eğitim sisteminde eğitim aldığı, bu öğrencilerin de okul dışı destek hizmet olarak ÖERM’lerden yararlandıkları ileri sürülebilir. Bu noktada işitme kayıplı öğrencilere okul

içinde sağlanamayan destek hizmetlerin ÖERM'ler tarafından sunulduğunu söyleyebiliriz. Bu anlamda Türkiye'de ÖERM'ler işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerinde tamamlayıcı nitelikte kurumlar şeklinde nitelendirilebilir (DESÖP, 2013; MEB, 2015).

Türkiye'de işitme kayıplı öğrencilerin okul dışında destek hizmet almaları açısından önemli bir yeri olan ÖERM'lere ilişkin araştırmalar incelendiğinde, bunların zihin yetersizliği veya otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere odaklandıkları görülmektedir (Çetin; 2004; Demirdağlı, 2014; Yıkılmış ve Özbey, 2009; Yıldırım ve Conk, 2005). Dolayısıyla işitme kayıplı öğrencilere yönelik sürece hiç odaklanılmadığı söylenebilir. Diğer yandan ÖERM'lerin genel yapısına odaklanan araştırmalar da bulunmaktadır (Akbulut ve Sancar, 2012; Altinkurt, 2008; Korucu, 2005). Buna göre ÖERM'lerde çalışan, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ailelerin beklentilerini ele alan çalışmaların olduğu dikkat çekmektedir (Antmen, 2010; Güler, 2006; Mutlu, 2015; Sağiroğlu, 2006; Şanlı, 2012; Tarakçı, Tütüncüoğlu ve Tarakçı, 2012). Bu çalışmalardan Sağiroğlu (2006)'da işitme engelli ailelerin ve diğer yetersizlik gruplarının ailelerinin de katılımcılar arasında yer aldığı görülmüştür. Ailelerin çocuklarının eğitimi hakkında bilgi verilmesini ve kurumdaki eğitimcilerin çocukların gereksinimleri konusunda bilgi sahibi olmasını önemsediklerini belirtilmiştir. Son olarak konuya odaklanan geniş kapsamlı araştırma olan, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin Verimliliğinin Araştırılması Projesi'dir (DESÖP, 2013). Sözü geçen bu kapsamlı araştırmada, ülke genelindeki ÖERM'lerin sundukları hizmetlere ilişkin önemli betimlemeler ve öneriler sunulmuştur. Bununla birlikte işitme engelli öğrencilere yönelik sunulan hizmetlere sadece genel ifadelerle odaklanıldığını görülmüştür.

Sonuç olarak, Türkiye'de okul dışı ortamlarda sunulan hizmetlerin yaygın şekilde ÖERM'ler tarafından sunulduğu açık olarak görülebilir. Ancak ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetler ve bu hizmetlerin niteliğine ilişkin yeterince araştırmanın gerçekleştirilmediği söylenebilir. Ayrıca işitme kayıplı öğrencilerin yaygın bir şekilde yararlandıkları ÖERM'lerin işleyişlerinin (örneğin, kayıt kabul, hizmetlerin planlanması, sunulması, değerlendirilmesi, ailelerle işbirliği vb.) betimlenmesinin niteliği arttırmak açısından önemli olduğu ileri sürülebilir. Bu gerekçelerden yola çıkarak ÖERM'lerin işitme kayıplı öğrencilere yönelik sundukları destek hizmetlere odaklanılmasının, bu kurumlarda sunulan eğitimin niteliğini artıracak önerilerin geliştirilmesine yol gösterici olacağını söylenebilir. Ek olarak ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere yönelik sunulan hizmetlere odaklanan bir çalışmadan elde edilen bulguların, diğer yetersizlik gruplarına sunulan hizmetleri geliştirmede yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Son olarak ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere hizmet sunan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıyla, alanda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin neler olduğunun belirlenebileceği söylenebilir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak bu makalede MEB'e bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde (ÖERM) işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlere ilişkin işitme engelliler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlere ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere yönelik hizmet öncesi yapılan işlemler nelerdir?
 - b. ÖERM'lerde hizmetlerin planlanması ve uygulanması nasıl gerçekleştirilmektedir?
2. Öğretmenlerin ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere yönelik yürüttükleri hizmet sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlerin niteliğinin arttırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Makalenin bu kısmında, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde (ÖERM) işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın desenine, araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerine, araştırmanın katılımcılarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırmalara dayalı betimsel yaklaşımla desenlenmiştir. Böylece araştırmanın amaçları doğrultusunda olayları ve katılımcıların bakış açılarını anlamaya odaklanılabileceği düşünülmüştür (Denzin ve Lincoln, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırmanın betimsel yaklaşımla desenlenmiş olması ile ÖERM’lerde işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin ve bakış açılarının derinlemesine anlaşılabilmesi, elde edilen sonuçların niteliği arttırmaya yönelik somut önerilerin oluşturulmasına hizmet edebileceği söylenebilir.

Katılımcılar

Görüşmelerin yapılacağı katılımcıları belirlemek amacıyla öncelikle Eskişehir İlinde işitme kayıplı öğrencilere hizmet sunan ÖERM’lerin yöneticileri ile iletişim kurulmuştur. Daha sonra yöneticilerin izni ile kurumlarında çalışan öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış, araştırmaya katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden her bir öğretmen ile araştırmanın amacını, araştırmacıların süreçte etik kurallara uyacaklarını ve gerçek isimlerinin kullanılmayacağını içeren sözleşme imzalanmıştır.

Gerçekleştirilen izin ve ön görüşme faaliyeti sonucunda araştırmaya Eskişehir İli’nde faaliyet gösteren MEB’e bağlı, işitme kayıplı öğrencilere hizmet veren 2 ÖERM’nin yöneticileri öğretmenlerinin katılımlarına izin vermiştir. Kurumlardan biri sadece işitme kayıplı öğrencilere, diğer kurum ise otistik ve zihin yetersizliği olan öğrenciler gibi farklı yetersizliğe sahip öğrencilere yönelik de hizmet vermektedir. Dolayısıyla araştırmaya her bir ÖERM’den 3, toplam 6 gönüllü öğretmen katılmışlardır. Bu öğretmenlerden 5’i kadın, 1’i erkektir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

| Öğretmen | Cinsiyet | Deneyim (ÖERM) | Mezuniyet Alanı | Mezun Olunan Üniversite |
|----------|----------|----------------|--------------------------------|-------------------------|
| A | K | 2 | İşitme Engelliler Öğretmenliği | Anadolu Üniversitesi |
| B | K | 3 | İşitme Engelliler Öğretmenliği | Anadolu Üniversitesi |
| C | K | 2 | İşitme Engelliler Öğretmenliği | Anadolu Üniversitesi |
| D | K | 11 | İşitme Engelliler Öğretmenliği | Anadolu Üniversitesi |
| E | K | 4 | İşitme Engelliler Öğretmenliği | Anadolu Üniversitesi |
| F | E | 7 | İşitme Engelliler Öğretmenliği | Anadolu Üniversitesi |

Tablo 1’de görülebileceği gibi araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin hepsi işitme engelliler öğretmenliği programından ve Anadolu Üniversitesi’nden mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin ÖERM’lerdeki deneyimlerine bakıldığında ise en az 2 yıl en çok ise 11 yıl olduğu görülebilir.

Veri Toplama Tekniği

Araştırmanın verileri nitel araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır (Denzin ve Lincoln, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının amacı, araştırmanın hedefi doğrultusunda daha derinlikli veri sağlayarak öğretmen görüşlerini belirlemek ve anlamak şeklinde açıklanabilir. Bu bağlamda araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere öncelikle görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları alandan üç uzmana yönlendirilerek soruların araştırmanın amacına uygunluğu değerlendirilmiştir. Sonraki aşamada uzman görüşleri dikkate alınarak sorular son haline getirilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler genel olarak soruların sayıları ve içeriği ile ilgili değil, anlaşılabilirliğini arttırmak üzerine olmuştur. Araştırmada kullanılan görüşme soruları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere toplam on iki sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilen görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, 2009). Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırma sürecinde izin veren katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmış, ses kaydı istemeyen katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında ise yazılı notlar tutulmuştur. Çalışmanın geçerliğini artırmak amacıyla kullanılan stratejilerden biri de uzun süreli etkileşimdir. Yıldırım ve Şimşek (1999), görüşme sırasında görüşülen kişinin genel olarak görüşmenin ilk aşamalarında araştırmacının daha fazla etkisinde kaldığını, görüşme süresi uzadıkça oluşan güven ortamı ile birlikte katılımcıdan daha sağlıklı veriler elde edilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, yapılan görüşmelerin süresi imkânlar dâhilinde uzun tutularak araştırmanın geçerliği artırılmak istenmiştir. Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla katılımcılardan toplanan veriler özetlenmiş ve katılımcılardan bunları teyit etmeleri istenerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Görüşmelerin yürütülme sürecine ilişkin bağlam bilgileri Tablo 3'te görülebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler

| Öğretmen | Görüşmenin Gerçekleştirildiği Yer | Tarih | Görüşme Süresi |
|----------|-----------------------------------|------------|----------------|
| A | ÖERM, Bire Bir Çalışma Odası | 17.07.2014 | 69' |
| B | ÖERM, Bire Bir Çalışma Odası | 17.07.2014 | 120' |
| C | ÖERM, Bire Bir Çalışma Odası | 18.07.2014 | 72' |
| D | ÖERM, Bire Bir Çalışma Odası | 25.07.2014 | 61' |
| E | ÖERM, Bire Bir Çalışma Odası | 25.07.2014 | 58' |
| F | ÖERM, Bire Bir Çalışma Odası | 25.07.2014 | 47' |

Tablo 3'te görülebileceği gibi toplam 6 öğretmen ile görüşmeler her bir ÖERM'de bireysel olarak gerçekleştirilen tek oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin süreler incelendiğinde ise en az 47, en uzun 120 dakika sürdüğü, ortalama olarak da 71.1 dakika olduğu görülebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi aşaması tümevarım yaklaşımına dayalı temel olarak iki aşamada gerçekleşmiştir. Bunlar; analize hazırlık ve analiz aşaması şeklindedir (Denzin ve

Lincoln, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analize hazırlık aşamasında; öncelikle tüm görüşmelerin dökümleri yapılmıştır. Daha sonra tüm dökümler beş bölümden oluşan (bağlam kayıtları, betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum) bir forma aktarılmıştır. Tüm görüşmelerden 219 sayfalık veri elde edilmiştir. Forma aktarılan verilerin örüntüleri yazarlar tarafından belirlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Ardından her bir kategoriye temsil eden kodlar betimsel indekslere yerleştirilmiştir. Tüm veri bölümleri, birinci ve ikinci araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak 14 farklı kod kullanılarak kodlanmıştır. Analize hazırlık aşamasının son adımında kodlanan tüm veri bölümleri kesilerek, aynı kodu taşıyan veriler bir dosyada toplanmıştır. Bu dosya iki kopya olarak hazırlanmıştır.

Verilerin analizine hazırlık aşamasından sonra her bir dosya ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilerek ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Temaları oluşturan iki araştırmacı oluşturdukları tüm temaları karşılaştırarak uzlaşma sağlamışlardır. Temalar birinci araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilerek altı (6) tema elde edilmiştir.

BULGULAR

Makalenin bu kısmında verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. İzleyen başlıkların altında analiz sonucunda öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen ana temalar ve varsa alt temalar detaylandırılmıştır.

Tablo 4. Analiz Sonucu Elde Edilen Ana Temalar

| Sıra | Ana Temalar |
|------|--|
| 1. | ÖERM'lerin işlevleri ve gerekliliklerine ilişkin görüşler |
| 2. | ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere yönelik hizmet sunmadan önce gerçekleştirilen kayıt ve ön değerlendirme işlemlerine ilişkin görüşler |
| 3. | ÖERM'lerde destek hizmetlerin içeriğinin planlanması ve yürütülmesine ilişkin görüşler |
| 4. | ÖERM'lerde sunulan destek hizmetlerin başarılı yönleri ve sağladığı yararlarla ilişkin görüşler |
| 5. | ÖERM'lerde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler |
| 6. | ÖERM'lerde daha nitelikli hizmet sunmaya ilişkin öneriler |

1. ÖERM'lerin işlevleri ve gerekliliklerine ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelere katılan öğretmenlerden elde edilen bulgulardan ilki, öğretmenlerin ÖERM'lerin işlevi ve gereklilikleri konusundaki düşünceleri ile ilgilidir. Bu temada alt temalar ortaya çıkmamıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü (A, B, C, D) ÖERM'lerin asıl işlevinin kaynaştırma uygulamalarına dahil olan işitme kayıplı öğrencilere destek hizmet sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin; Öğretmen A özel eğitim destek hizmeti sunduklarını ve bu anlamda önemli bir işlevi olduğunu; "*Burası destek özel eğitim hizmetlerinin mutfağı.*" açıklamasında bulunmuştur. Devamında Öğretmen B ÖERM'lerin temel işlevi ile ilgili; "*... öğrencilerin okuduğunu anlamada çok problem yaşıyorlar biz onlara destek veriyoruz.*" demiştir. Öğretmen D ise kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilmiş işitme kayıplı öğrencilerine yönelik genel eğitim ortamlarında destek hizmet sunulmadığını ÖERM'lerin bu açığı kapatmada tamamlayıcı dolayısıyla gerekli olduklarını; "*Kaynaştırma öğrencilerine hizmet sunulamıyor ... iş rehabilitasyonlara kalıyor.*" sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde Öğretmen C de sundukları desteğin gerekliliğini; "*Burada çocuklarla bireysel ders verilerek birebir ders verilebiliyor.*" sözleriyle dile getirmiştir.

2. ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere yönelik hizmet sunmadan önce gerçekleştirilen kayıt ve ön değerlendirme işlemlerine ilişkin görüşler

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretmenlerin tamamı (A, B, C, D, E, F) işitme kayıplı öğrencilere yönelik ÖERM'lerde hizmet sunmadan önce gerçekleştirdikleri ön değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilerin kayıt süreçlerini aktarmalarının ardından kurumlarına yeni gelen öğrencilerin kayıt ve ön

değerlendirmesini nasıl gerçekleştirdiklerini açıklamışlardır. Bu konuda örneğin Öğretmen F; “*Öğrencilere rehberlik araştırma merkezinde bir raporlandırma yapılır ve modüller hazırlanır sonra kurumumuza gelir.*” demiştir.

Ön değerlendirme süreci ile ilgili Öğretmen C ise; “*Öğrencinin daha önceki kayıtlarına ve öğretmenlerinin yazdıklarına bakıyorum*” demiştir. Öğretmen D nasıl bir değerlendirme yaptığını “*bilişsel ve dil ağırlıklı performans düzeyini belirliyoruz, oyunlarla dil alarak değerlendiriyoruz.*” sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenler ayrıca ön değerlendirme sürecinin işitme kayıplı öğrencilerin yaşlarına göre değiştiğini belirtmişlerdir. Örneğin Bu konuda Öğretmen B; “*... müzik aletleri ile dinleme, okul öncesi çocuksa kavramlara, renkler, sayılar ile değerlendirmeler yapılıyor.*” demiştir. Ayrıca Öğretmen C ise daha küçük yaşlardaki işitme kayıplı öğrencileri nasıl değerlendirdiğini; “*... oyunlarla performans alıyorum, sonra ailelerle de görüşüyorum.*” şeklinde açıklamıştır.

3. ÖERM’lerde destek hizmetlerin içeriğinin planlanması ve yürütülmesine ilişkin görüşler

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları ÖERM’lerde destek hizmetlerin içeriklerinin planlanması ve yürütülmesine ilişkin görüşlerini dile getirdikleri bulunmuştur.

Tablo 5. ÖERM’lerde destek hizmetlerin içeriğinin planlanması ve yürütülmesi temasının alt temaları

| Sıra | Alt Tema | Frekans |
|------|---|---------|
| 3.1. | Destek hizmetlerin içeriklerinin planlanması | 5 |
| 3.2. | Destek hizmetlerin içeriklerini belirlerken göz önünde bulundurulmuş ölçütler | 5 |
| 3.3. | Destek hizmetlerinin uygulanması | 3 |
| 3.4. | Destek hizmet sunarken kullanılan materyallere ilişkin görüşler | 3 |
| 3.5. | Sunulan destek hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi | 3 |

3.1. Destek hizmetlerin içeriklerinin planlanması

Katılımcı öğretmenlerden 5’i (A, B, C, D, E) destek hizmetleri nasıl planladıklarını açıklamışlardır. Destek hizmetlerin planlanması konusunda Öğretmen A destek hizmetleri planlarken RAM’lardan gelen planları dikkate aldığı; “*RAM’den zaten yapacakları geliyor, biz de bunu göz önünde bulunduruyoruz*” ifadesiyle söylemiştir. Benzer açıklamayı Öğretmen D de; “*Amaçlar hazır geliyor biz BEP yapıp planlama yapıyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

3.2. Destek hizmetlerin içeriklerini belirlerken göz önünde bulundurulmuş ölçütler

Katılımcı öğretmenlerden 5’i (A, B, C, E, F) planlama yaparken öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurduklarını dile getirmişlerdir. Örneğin Öğretmen A bu konuda; “*Planlamada bireysel farklılıklar göz önünde bulunduruluyor.*” açıklamasını yapmıştır. Benzer şekilde Öğretmen B; “*Planlamayı belirlediğimiz performansa göre yapıyoruz.*” ifadesini dile getirmiştir. Destek hizmetleri nasıl planladıklarını açıklayan öğretmenler (A, C, E, F) ek olarak çocukların yaş düzeyleri, ailelerin beklentileri gibi etmenleri göz önünde bulundurduklarını dile getirmişlerdir. Buna göre Öğretmen A; “*... aile ile iletişim kuruyorum, çocuklarının düzeyi ile ilgili bilgi alıyorum.*” açıklamalarında bulunmuştur. Aynı şekilde Öğretmen E ise; “*Rehabilitasyon merkezlerinde yapılanlar biraz daha ailelerin istekleri doğrultusunda yapılıyor*” ifadesiyle ailelerin isteklerinin öncelikli olduğunu dile getirmiştir.

3.3. Destek hizmetlerinin uygulanması

Görüşme yapılan öğretmenlerin 3’ü (A, B, E) destek hizmetleri belirli bir plan çerçevesinde gerçekleştirdiklerini, aynı zamanda doğaçlama ve anlık değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre Öğretmen A yaptığı planlamaya uymadığını; “*Gereksinimden sonra anlık oluşuyor o gün yapacaklarımız, mesela canı sıkıyor geliyor, o gün oyun oynuyorum.*” ifadeleriyle aslında plan yapmadığını dolaylı olarak dile getirmiştir. Öğretmen B ise; “*Bazen çocuk performans ödev ile geliyor o zaman planı değiştiriyoruz yani anlık değişimler olabiliyor*” demiştir. Katılımcı Öğretmen E planlama

yaptığını belirtmiş olmasına rağmen görüşme sırasında ayrıca; “Planı hazırlıyorum, bunlar anlık olarak da değişebiliyor ama” açıklamasını da yapmıştır.

3.4. Destek hizmet sunarken kullanılan materyallere ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelere katılan öğretmenlerden 3’ü (A, B, D) destek hizmet sunarken hazırladıkları ve kullandıkları materyaller hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Öğretmen B kullandığı materyalleri “... hikaye bakıyoruz, sayı, yazı çalışmaları yapıyoruz, yaş düzeyine göre değişiyor.” şeklinde sıralamıştır. Benzer şekilde Öğretmen A’da kullandığı materyalleri; “Ana malzemelerimiz var olan dili geliştirmek olduğu için sıralı kartlar, tek kartlar gibi materyaller kullanıyoruz.” şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamalarla birlikte Öğretmen D genel olarak materyallerin hazır olduğunu belirtirken diğer yandan “... bazen ben hazırlıyorum çocukların gereksinimlerine göre.” açıklamasında bulunmuştur.

3.5. Sunulan destek hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi

Katılımcı öğretmenler (A, B, C) planlayıp uyguladıkları destek hizmetleri nasıl izlediklerini ve değerlendirdiklerini de açıklamışlardır. Bu konuda Öğretmen A var olan performans kayıt tabloları kullandıklarını; “... performans kayıt tablolarına artı eksi şeklinde değerlendirmelerde bulunuyoruz her ay.” sözleriyle açıklamıştır. Öğretmen A’yı destekler nitelikte Öğretmen B ise; “... velilerle sürekli iletişim kurup nelerde eksik kaldığını da öğrenebiliyoruz” açıklamalarında bulunmuştur. İzleme ve değerlendirme konusunda Öğretmen A ve B’den farklı olarak Öğretmen C ise; “... sınıfımda bir defter oluşturuyorum, neler yaptığımı yazıyorum. Böylece sonraki derste neler yapacağım belli oluyor.” demiştir. Ek olarak; “Küçük çocukların ailelerinden evde yaptıkları ile ilgili video istiyorum.” ifadesini dile getirmiştir.

4. ÖERM’lerde sunulan destek hizmetlerin başarılı yönleri ve sağladığı yararlarla ilişkin görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenler ÖERM’lerde işitme kayıplı öğrencilere yönelik sundukları destek hizmetlerin başarılı buldukları yönlerinden, sağlanan yararlardan ve bu yararların sebeplerinden söz etmişlerdir.

Tablo 6. ÖERM’lerde sunulan destek hizmetlerin başarılı yönleri ve sağladığı yararlar temasının alt temaları

| Sıra | Alt Tema | Frekans |
|------|---|---------|
| 4.1. | Destek hizmetlerin başarılı yönleri | 5 |
| 4.2. | İşitme kayıplı öğrencilere yönelik yararlar | 3 |
| 4.3. | Yararların nedenleri | 3 |

4.1. Destek hizmetlerin başarılı yönleri

Katılımcı öğretmenlerden 5’i (B, C, D, E, F) ÖERM’lerde sundukları hizmetlerin başarılı buldukları yönlerini özellikle vurgulamışlardır. Buna göre Öğretmen E, ÖERM’lerde çalışan uzmanlarla ilgili olarak; “Özel eğitim öğretmeni, alandan çalışanların olması başarılı yönü” ifadesinde bulunmuştur. Benzer şekilde Öğretmen F de başarılı yönlerini; “... aile eğitimi, aileler hiçbir yerde bulamadıkları uzmanlarla görüşebiliyorlar.” ifadesiyle açıklamıştır. Öğretmen B ise ÖERM’lerde sunulan hizmetlerde başarılı bulduğu yönleri; “Çocuğun kendisini mutlu hissetmeleri, ailelerin de huzurlu olması, eksik yanlarının tamamlanması.” cümleleri ile belirtmiştir.

4.2. İşitme kayıplı öğrencilere yönelik yararlar

Araştırmaya dahil olan öğretmenler (A, B, E) görüşmelerde ÖERM’lerde sunulan destek hizmetlerin öğrencilere sağladığı yararlarla değinmişlerdir. Bu doğrultuda öncelikle Öğretmen A destek hizmetlerin işitme kayıplı öğrencilerin sosyal becerilerine ve akademik başarılarına yararları

olduğunu; “Sosyalleşmede, çocuklara en büyük artışı oluyor.” ve “Akademik olarak da katkı sağlanan çocuklarımız var.” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Öğretmen B de ÖERM’lerin çocukların sosyal becerilerinin gelişimine olan katkılarını vurgular nitelikte; “Çocukların burada farklı kişilerle iletişim kurmaları, sosyalleşme açısından yararlı.” ifadesinde bulunmuştur.

4.3. Yararların nedenleri

Araştırmaya katılan öğretmenler ÖERM’lerde sundukları destek hizmetlerin başarılı yönlerine ve işitme kayıplı öğrencilere olan katkılarına değinmekle birlikte ayrıca bahsettikleri yararların nedenlerini de açıklamışlardır. Buna göre öğretmenlerden 3’ü (C, D, E) işitme kayıplı öğrencilere olan yararların temel nedenini, bireysel özelliklere göre hizmet sunuluyor olması şeklinde açıklamışlardır. Bu konuda Öğretmen C; “... eğitim bireysel özelliklerine dayalı oluyor, daha hızlı gelişebiliyor öğrenci” açıklamasında bulunmuştur. Son olarak bireysel eğitimi vurgulayan Öğretmen E ise; “bireysel eğitimler yapılması avantaj” açıklamasını yapmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden ikisi (A, F) işitme kayıplı öğrencilere olan yararların sebeplerini aileye bağlamışlardır. Buna göre Öğretmen A; “Aileler ilgililer, çocuklarına daha çok zaman ayırırlar.” demiştir. Aynı konuda Öğretmen F ise; “Aile önemli, öğretmeni dikkate alıyor aileler.” açıklamasında bulunmuştur. ÖERM’lerde sunulan destek hizmetlerin yararlı olmasının sebeplerini öğretmenlerden ikisi (D, F) diğer öğretmenlerden farklı olarak kurumların alanda yetişmiş uzman çalıştırmalarından kaynaklandığını açıklamışlardır. Bu konuda Öğretmen F; “Zaten uzman çalıştırınca başarılı olunuyor bu yüzden buralardan eğitim almak önemli çocuklar için.” açıklamasında bulunmuştur.

5. ÖERM’lerde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler

Araştırmaya katılan öğretmenler ÖERM’lerde işitme kayıplı öğrencilere destek hizmet sunarken yaşadıkları sorunların olduğunu dile getirmişlerdir.

Tablo 7. ÖERM’lerde yaşanan sorunlar temasının alt temaları

| Sıra | Alt Tema | Frekans |
|------|---|---------|
| 5.1. | ÖERM’lerin yapılarına ilişkin sorunlar | 6 |
| 5.2. | ÖERM’lerde sunulan destek hizmetlerin sürelerinin yetersizliğine ilişkin sorunlar | 3 |
| 5.3. | Öğretmenlerin yetiştikleri öğretmenlik programından kaynaklanan sorunlar | 5 |
| 5.4. | Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlar | 4 |
| 5.5. | Rehberlik Araştırma Merkezleri ile ilgili sorunlar | 5 |
| 5.6. | İşbirliğine ilişkin sorunlar | 6 |
| 5.7. | Aileler ile ilgili sorunlar | 5 |

5.1. ÖERM’lerin yapılarına ilişkin sorunlar

Öğretmenler ÖERM’lerin genel yapıları ile ilgili sorunlardan bahsetmişlerdir. Buna göre öncelikle öğretmenlerden 6’sıda (A, B, C, D, E, F) bu merkezleri açanların alan dışından olmaları ve ticari amaçlı olmalarının bir sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda Öğretmen B ÖERM’lerin sahiplerinin bu kurumları; “Ticarethane olarak, her önüne gelen rehabilitasyon merkezi açıyor.” ifadesinde bulunmuştur. Öğretmen C ise düşüncelerini; “... sadece para kazanmayı hedefleyen kurum sahipleri var..” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde öğretmenler E; “Para kazanmak için açanların olması bir problem” açıklamalarında bulunmuştur. Son olarak Öğretmen A ise alan dışından kurum açan kişilerden dolayı niteliğin düştüğünü; “... merkezlerin gelişmeye gereksinimi var ... özel eğitim bilinci tam olarak oluşmuş değil.” sözleriyle dile getirmiştir.

5.2. ÖERM’lerde sunulan destek hizmetlerin sürelerinin yetersizliğine ilişkin sorunlar

Katılımcı öğretmenler (D, E, F) destek hizmetlerin sayısı ve süre olarak yeterli miktarda olmamasının bir sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda Öğretmen D; “Rehabilitasyonlarda çocuklara verilen dersler yeterli değil.” açıklamasında bulunmuştur. Öğretmen E ise; “Haftalık çalışma süreleri çok kısa.” demiştir. Ayrıca eğitim sürelerinin yeterli olmadığını ve bunun eğitim kalitesini

düşürdüğünü, Öğretmen F; *“Kalite açısından az eğitim verildiği için en altta yer aldığını düşünüyorum.”* sözleriyle açıklamıştır.

5.3. Öğretmenlerin yetiştikleri öğretmenlik programından kaynaklanan sorunlar

Araştırmaya dahil olan öğretmenler aldıkları lisans eğitiminden kaynaklanan sorunları dile getirmişlerdir. Daha da detaylandırıldığında öğretmenlerin 5'inin (A, B, C, E, F) lisans eğitimlerinde aldıkları eğitimin ÖERM'lerde çalışmalarına yönelik olmadığını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda Öğretmen B; *“... ölçme değerlendirme ile ilgili bir şey yapamıyoruz, testleri kullanmayı bilmiyoruz.”* açıklamalarında bulunmuştur. Ek olarak *“Rehabilitasyon merkezlerine yönelik bir şey öğretilmiyor üniversitede”* demiştir. Hatta bu durumu örnekler şekilde; *“Üniversitede çocukların performansını nasıl belirleyeceğimiz anlatılmıyor”* demiştir. Yine örnek niteliğinde Öğretmen C; *“İlk geldiğimde kırk beş dakika bireysel ders nasıl yapılır hiç görmedim.”* açıklamasını yapmıştır. Ayrıca benzer şekilde Öğretmen E de; *“... çok rehabilitasyon merkezlerine göre yetişemedik”* düşüncesini açıklamıştır. Bu konuda Öğretmen F ise düşüncelerini; *“... tam donanımlı yetiştiğime inanmıyorum, bireyseli burada 45 dakika uyguluyoruz. Merkezlerde farklı engel gruplarıyla çalışmak zorunda kaldık.”* şeklinde ifade etmiştir.

5.4. Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlar

Araştırma sürecine katılan öğretmenler ÖERM'lerde yaşanan MEB ile ilgili sorunlardan bahsetmişlerdir. Buna göre öğretmenler (A, B, D) öncelikle MEB'in ÖERM'leri yeterince denetlemediğini dile getirmişlerdir. Bu konuda Öğretmen A; *“Rehabilitasyon merkezlerinin denetlemenin yetersiz, Milli Eğitim'den gelen müfettişlerin de alanda yetersiz olduğunu düşünüyorum.”* açıklamasında bulunmuştur. Denetim konusunda çarpıcı olarak Öğretmen D ise; *“MEB iyi denetlemiyor. Öğretmen Ders yapmadan parası alınıyor, yerine imza atılıyor”* şeklinde öğrencilerin hizmet alıp almadıklarının denetlenmediğine ilişkin sorunu dile getirmiştir.

Son olarak ise MEB ile iletişim kopukluğu ve MEB'in ÖERM'ler konusunda aileleri bilgilendirmedikleri gibi sorunlardan bahseden öğretmenler (B, C) olmuştur. Buna göre Öğretmen B iletişim sorununu; *“İletişim kopukluğu oluyor.”* şeklinde dile getirmiştir. Öğretmen C ise aileleri bilgilendirmeme sorunundan; *“Milli eğitim bakanlığı bu rehabilitasyon merkezleri hakkında aileleri bilgilendirmiyor, aileler de bu yüzden bilinçsizler”* bahsetmiştir.

5.5. Rehberlik Araştırma Merkezleri ile ilgili sorunlar

Araştırmanın katılımcı öğretmenleri (A, B, C, E, F) RAM'lar ile ilgili sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öncelikle RAM'dan gelen raporların işlevsel olmadığını vurgular nitelikte Öğretmen A; *“Eğitsel değerlendirme konusunda RAM'lar çok yetersiz”* açıklamasında bulunmuştur. Benzer şekilde Öğretmen C; *“RAM'lar gerçekten çocukları doğru değerlendirip sonuçları yollamıyor.”* şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bu konuda Öğretmen E ise; *“RAM raporu tamam ama çoğu zaman uygun olmuyor.”* demiştir. Bu konuda Öğretmen F durumu örneklendirerek; *“RAM'dan gelen raporların da uygun olmadığını düşünüyorum.”* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenler (Öğretmen A, B, D,E) planlama boyutunda RAM'dan gelen raporlardan ve modüllerden kaynaklanan sorunları dile getirmişlerdir. Bu konuda örneğin Öğretmen A; *“RAM amaçları tabii çok uygun olmuyor. Gerçekliğine inanmıyorum.”* açıklamasında bulunurken bu açıklamayı destekler nitelikte Öğretmen B de; *“RAM'dan gelen amaçlar alakasız oluyor.”* demiştir. Devamında Öğretmen D; *“... modüller de sınırlı, çeşitlenmiyor, sadece tekrarlar yapılıyor.”* ifadesinde bulunmuştur.

5.6. İşbirliğine ilişkin sorunlar

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler kurum içinde işbirliğine ilişkin sorunlarının olmadığını belirtmekle birlikte kurum dışındaki paydaşlarla işbirliğinde sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenler A ve B ÖERM'lerde kurum içi işbirliği ile birlikte Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ile işbirliklerini dile getirmişlerdir. Buna göre Öğretmen A; *“Ram ile çok kısıtlı işbirliğimiz. Sadece raporlarını almak veya yenilemek için iletişime geçiyoruz”* açıklamasında

bulunarak RAM'larla işbirliklerinin sınırlı olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca Öğretmen B aynı konuda; "RAM'dan sadece rapor geliyor başka planlama ile ilgili bir iletişim olmadı" şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Öğretmenlerin tamamı (A, B, C, D, E, F) ÖERM çalışanları olarak okul sınıf öğretmenleriyle işbirliği kuramadıklarından bahsetmişlerdir. Buna göre Öğretmen A; "Öğretmenler işbirliğini reddediyorlar, işlerine karıştığımızı düşünüyorlar, biz de fazla ısrarcı olamıyoruz" ifadesinde bulunmuştur. Öğretmen E ise; "Devlet okulları ile öğretmenler ile çok fazla iletişim kuramıyoruz, zaten bu çocuk yapamaz deyip öneri bile vermiyorlar." açıklamalarıyla durumu net olarak ortaya koymuştur. Benzer şekilde Öğretmen D de; "Kuruma davetleri öğretmenler kabul etmiyorlar biz gidiyoruz." açıklamalarında bulunmuştur. Öğretmen F ise öğretmenlerin istememelerine rağmen işbirliği için çabaladıklarını; "... sınıf öğretmenleri ile en az ayda bir görüşmeye çalışıyoruz." sözleri ile dile getirmiştir.

5.7. Aileler ile ilgili sorunlar

Araştırma sürecinde görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin 5'inin (A, B, D, E, F) aileler ile ilgili yaşadıkları sorunları da dile getirdikleri görülmüştür. Buna göre Öğretmen A durumu; "Söylediğimizi yapmayı zaten yapıyoruz diyen aileler var." şeklinde açıklamıştır. Öğretmen D'nin dile getirdiği bu düşüncesini destekler nitelikte Öğretmen E; "Ailelerin çalışmalarına evde devam etmemeleri önemli bir sorun" açıklamasında bulunmuştur. Öğretmen B ise aileler ile ilgili sorununu; "... biraz genç öğretmen görünce güvenmiyorlar." şeklinde dile getirmiştir.

6. ÖERM'lerde daha nitelikli hizmet sunmaya ilişkin öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere yönelik hizmetlerin daha nitelikli hale gelmesine yönelik önerilerini dile getirmişlerdir.

Tablo 8. ÖERM'lerde daha nitelikli hizmet sunmaya ilişkin öneriler temasının alt temaları

| Sıra | Alt Tema | Frekans |
|------|---|---------|
| 6.1. | ÖERM'lerin sahiplerine yönelik öneriler | 4 |
| 6.2. | Lisans eğitimine yönelik öneriler | 3 |
| 6.3. | Rehberlik araştırma merkezlerine yönelik öneriler | 3 |

6.1. ÖERM'lerin sahiplerine yönelik öneriler

Katılımcı öğretmenler (A, B, C, E) niteliği arttırmaya yönelik ÖERM'lerin sahiplerine de önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin Öğretmen A kurum yöneticileri ile ilgili "Özel eğitimciler seçilmeli, donanımlı olmalı müdür." önerisinde bulunmuştur. Öğretmen B ise; "Merkezler öğretmenlere sürekli hizmet içi eğitim vermeli" şeklinde bir öneri vermiştir. Ayrıca Öğretmen E ise; "Öğretmen sayısını artırarak iş yükünü azaltabilirler" ifadesi ile öğretmenlerin iş yüklerinin azaltılması gerektiğini önermiştir. Son olarak Öğretmen C ise niteliği arttırmaya yönelik; "... merkezi sahipleri sadece para kazanma amaçlı olmamalı." önerisini yapmıştır.

6.2. Lisans eğitimine yönelik öneriler

Katılımcı öğretmenlerden 2'si (C, F) aldıkları hizmet öncesi eğitime yönelik işaret dili öğretilmesi yönünde önerilerini dile getirmişlerdir. Buna göre Öğretmen C; "İşaret dili de öğrenmiş olmalı öğretmen." ifadesiyle, Öğretmen F ise; "... işaret dili kullanan çocuklar var, öğrenmeliydik." şeklinde önerilerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler (C, E, F) ayrıca hizmet öncesinde gerçekleştirdikleri stajlarında rehabilitasyon merkezlerini de ziyaret etmeleri konusunda öneride bulunmuşlardır. Buna göre Öğretmen C; "... öğretmenlerin bu merkezlerde de stajlarının sağlanması lazım." önerisinde bulunmuştur.

6.3. Rehberlik araştırma merkezlerine yönelik öneriler

Görüşme yapılan öğretmenler (B, E, F) Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne yönelik de önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre Öğretmen B; ÖERM'lerle RAM'ların daha iyi işbirliği kurmaları gerektiğini; "Daha iyi iletişim ve koordinasyon kurmalı" sözleri ile önermiştir. Ayrıca Öğretmen E

işitme engelli öğrencilerin değerlendirme süreçlerine yönelik “*Daha dikkatli değerlendirme yapılmalı*” önerisinde bulunurken, Öğretmen F ise; “*...Rehberlik Araştırma Merkezi’nde 10 dakikadan fazla değerlendirme yapılmalı.*” açıklamasını yapmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri’nde (ÖERM) işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular incelendiğinde ÖERM’lerdeki işlevler, kayıt ve ön değerlendirme süreçleri, içerik planlama ve yürütme, başarılı yönler ve yararlar, yaşanan sorunlar ve niteliği arttırmaya yönelik öneriler yönelik öneriler şeklinde temaların ortaya çıktığı görülmektedir. Makalenin bu kısmında araştırma sorularına dayalı elde edilen bulgular alanyazınla karşılaştırılarak çıkarımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde görüşmelere katılan öğretmenler ÖERM’lerin işlevleri ve gereklilikleri konusundaki düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden birisinin ÖERM’leri, “*özel eğitimin mutfağı*” şeklinde tanımladığı görülmüştür. Öğretmenin bu görüşü ile ÖERM’lerin Türkiye genelindeki sayıları birlikte düşünüldüğünde, ÖERM’lerin işitme kayıplı çocukların eğitiminde önemli bir yeri olduğu açıkça görülebilir. (MEB, 2015). Bu çıkarımı destekleyecek şekilde öğretmenler ayrıca ÖERM’lerin işlevi konusunda işitme kayıplı öğrencilerin gelişim alanlarına yönelik destek hizmet sunduklarını belirtmişlerdir. Hatta öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki işitme kayıplı öğrencilere destek verilmediğini vurgulamaları ÖERM’lerin tamamlayıcı işlevlerinin önemli bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin ÖERM’lerin tamamlayıcı niteliğine ilişkin görüşlerini destekleyecek şekilde Yıkımsı ve Özbey (2009) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, aile ve okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin okul içinde destek eğitim almadıklarını ve ÖERM’lerde öğrencilere destek hizmet sağlanması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda görülebileceği gibi, işitme kayıplı öğrencilere yönelik ÖERM’lerde hizmet sunmadan önce gerçekleştirilen işlemlere ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri bilgilere göre, işitme kayıplı öğrencilerin ÖERM’lere Rehberlik Araştırma Merkezleri’nden (RAM) aldıkları raporlar doğrultusunda kayıt edildikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin; dil ve iletişim, bilişsel gelişim ve akademik başarılarına ilişkin ön değerlendirmeler yaptıkları yönündeki açıklamaları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler performans belirleme şeklinde açıkladıkları bu süreci, işitme kayıplı çocukların yaş düzeylerine göre farklılaştırdıklarını, küçük çocuklarla daha çok oyun yoluyla değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ön değerlendirme için öğrenci ile ilgili önceki öğretmenlerin kayıtlarını incelediklerini belirten öğretmenler de olmuştur. Ayrıca ön değerlendirme sürecine aileleri de dahil ettiklerini açıkladıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulgular ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin kurumlarına yeni kayıt olan işitme kayıplı öğrencilere yönelik ön değerlendirme adı altında çok yönlü bir performans belirleme çalışması yaptıklarını göstermektedir. Bu sonuç ÖERM’lerde işitme kayıplı öğrencilerin bireysel gereksinimlerine odaklı hizmet sunma çabalarının önemli bir işareti olarak kabul edilebilir. Alanyazında da işitme kayıplı öğrencilere bireysel gereksinimlerine uygun destek hizmetlerin sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Antia ve Kreimeyer, 2003; Ericks-Brophy ve diğ., 2007; Gürgür, 2008; Scheetz, 2012).

Diğer yandan öğretmenlerin performans belirleme çabalarına ek olarak görev yaptıkları ÖERM’lerde destek hizmetlerin içeriklerinin planlanmasında RAM’dan gelen raporları dikkate aldıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin destek hizmetlerin içeriklerini, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini göz önünde bulundurarak belirledikleri bulgularda görülebilir. Öğretmenlerin destek hizmetleri sunarken de öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda, dil gelişimini destekleyici materyaller kullandıkları ortaya çıkmıştır. Destek çalışmalarından sonra öğretmenlerin aileleri bilgilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sundukları destek hizmetlerde anlık performans kaydı alarak, ailelerle görüşerek veya evde yapılanlar ile ilgili video kaydı isteyerek izleme ve değerlendirme yaptıkları bulunmuştur. Bu bulgulardan öğretmenlerin ÖERM’lerde destek

hizmetleri planlamadan önce öğrencilerin performanslarını belirledikleri, RAM ve kendi değerlendirmelerine dayalı bireysel gereksinimlere odaklı planlama yaptıkları, destek hizmet sunarken izleme çalışmaları yaptıkları sonuçlarına varılabilir. Öğretmenlerin ifadelerini destekler nitelikte alanyazında da sıklıkla eğitsel değerlendirmenin eğitim sürecini planlama, izleme ve değerlendirmede önkoşul olduğu ifade edilmektedir. (Gilbertson ve Ferre, 2008; Marschark, Lang ve Albertini, 2002). Öğretmenlerin görüşlerine dayalı elde edilen bu sonuçlar ÖERM’lerde işitme kayıplı öğrencilere yönelik destek hizmet sunma süreçlerinde sistematiklik çabasının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Ortaya çıkan bu sonuçlara benzer biçimde Sağiroğlu (2006) gerçekleştirdiği çalışmasında ÖERM’lerde destek hizmetlerin öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda verilmesi yönündeki öğretmen görüşlerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ÖERM’lerde destek hizmet içeriklerinin, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yönelik hazırlanmasının ve düzenli bir şekilde uygulanmasının nitelik için önemli olduğunu vurgulamıştır (Altinkurt, 2008; Guardiona, 2015; Sağiroğlu, 2006; Yıkılmış ve Özbey, 2009).

Gerçekleştirilen bu çalışmada da öğretmenlerin, ÖERM’lerde sunulan hizmetlerin işitme kayıplı öğrencilere sosyal ve akademik olarak gelişme olanağı sağlaması bakımından yararlı ve başarılı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler ÖERM’lerde bireysel gereksinimlerin dikkate alınması, bireysel desteğin sunulması ve merkezlerde alanda yetişmiş uzmanların çalışıyor olması şeklinde yararlarını açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖERM’lerin işleyişi ve başarısı hakkındaki görüşlerine ilişkin varılan sonuçlar bir arada düşünüldüğünde, destek hizmetler ile ilgili öne çıkan kavramlar; “*bireysel gereksinimlere odaklı*”, “*planlı*”, “*sistematiklik çabaları*” şeklindedir.

ÖERM’ler hakkındaki olumlu sonuçlar ile birlikte öğretmenlerin sorunlardan da bahsettikleri bulgular incelendiğinde görülebilir. Sorunlardan yola çıkarak çıkarımlar yapmadan önce ortaya çıkan olumlu yönler ile sorunlar arasında çelişkilerin varlığından bahsetmek, öğretmen görüşlerinin daha açık anlaşılmasını sağlayabilir. Bu bağlamda çelişki olarak düşünülen ilk durum, öğretmenlerin destek hizmetleri planlarken RAM raporunu dikkate aldıklarını ifade etmiş olmalarına rağmen sorun olarak da RAM’lardan gelen değerlendirmelerin çocuklar için uygun olmadığını ifade etmiş olmalarıdır. Diğer yandan öğretmenlerin RAM’larla sınırlı bir işbirliklerinin olduğunu hatta RAM’larda gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme süreçlerinin daha dikkatli yapılması gerektiğini önerdikleri bulgularda açık olarak görülebilir. Öğretmenlerin ifadelerine dayalı olarak bu durumun; daha çok kendi yaptıkları ön değerlendirme, performans belirleme çalışmalarına göre destek hizmetleri planlayıp uyguladıklarının göstergesi olduğu söylenebilir.

Alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin gereksinimlerine yönelik eğitim sürecinde planlama yapmanın ve uygulamanın önemli olduğu ifade edilmektedir (Akay, 2011; Caethon, 2001; Guardiona, 2015; Picard, 2001). Ancak bulgularda, öğretmenlerin ÖERM’lerde destek hizmetleri planlama ve uygulama boyutlarında planlı bir süreç gerçekleştirdikleri izleniminin, aslında kendi ifadelerine göre ciddi biçimde karmaşık hale geldiği, çelişkili ikinci durum olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin ÖERM’lerde planladıkları destek hizmetlerin “*anlık değişebildiğini*” ifade etmiş olmaları çelişkinin gerekçesi olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin destek hizmetlerin içeriğindeki bu anlık değişimin nedenlerini ise işitme kayıplı öğrencinin “*canının sıkıklığı*” ve “*ödevi*” gibi nedenlere dayandırdıkları bulunmuştur.

Bulgulardan yola çıkarak çelişki olduğu düşünülen bu sonuçlar ile birlikte öğretmenlerin bazılarının aile ve öğrenci memnuniyetinden, isteklerinin önemli olduğundan söz etmiş olmaları, öğretmenlerin derslerini ifade ettiklerinin tersine farklı ölçütlere göre uyguladıkları izlenimini oluşturmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak kurum sahiplerinin ÖERM’leri ticari kuruluş olarak gördükleri, buna bağlı olarak da öğretmenlerin öğrenci kaybetmek istememeleri gerekçesi ile aile ve öğrenci isteğini öncelikli olarak göz önünde bulundurdıkları çıkarımı yapılabilir. Sonuç olarak aile ve öğrenci memnuniyetsizliği kurumdan ayrılma ile sonuçlandığında, maddi bir kayıp söz konusu olacaktır. Bu kayıp riski nedeniyle merkez sahiplerinin öğretmenleri öğrenci kaybı konusunda baskı

altında tuttuğu ve bunu hissettirdiği düşüncesini akla getirmektedir. Hatta bu çıkarımı destekler nitelikte öğretmenlerin ÖERM sahiplerinin niteliği önemsemeleri ve sadece para kazanma odaklı olmamaları gerektiğini önerdikleri bulgularda görülebilir.

Toparlamak gerekirse öğretmenler ÖERM'lerde destek hizmetlerini planlarken RAM'dan gelen raporları dikkate aldıklarını belirtmekle birlikte aslında RAM'dan gelen raporları uygun olmadığı için dikkate almadıklarını belirttikleri de görülebilir. Planladıklarını iddia ettikleri destek hizmetlerin farklı nedenlerle anlık olarak değişebildiğini ve aile ile öğrenci isteklerinin öncelikli olduğunu da söylemiş oldukları sonucundan bahsedilebilir. Bu sonuçları bir de öğretmenlerin yetiştikleri öğretmen yetiştirme programı ile birlikte düşünmenin çelişkilerin nedenlerini sorgulamada önemli olduğu düşünülmektedir. Buna göre öğretmenler, yetiştikleri programda ÖERM'lerdeki işleyiş, destek hizmetler ile ilgili yeterlilikleri edinmeden mezun olduklarını açık olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin aslında destek hizmetleri nasıl planlayıp uygulamaları gerektiğinin farkında, teorik alt yapıya sahip olduklarını düşündürmektedir. Ancak ifade edilen çelişkili bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin sahip oldukları teorik alt yapıyı uygulamaya dönüştürmekte zorlandıkları sonucuna varılabilir. Bu sonucun kendilerinin de farkında olduklarını ise lisans eğitiminde ÖERM'lerde de öğretmenlik uygulamalarının (staj) yaptırılması gerektiği yönündeki önerilerinde görülebilir.

Öğretmenler dile getirdikleri sorunların devamında kurum içi ve dışı işbirliğinin öneminden, ailelerle, kurum dışında okulların rehber ve sınıf öğretmenleri ile iletişim kurma çabalarından bahsetmişlerdir. Diğer yandan öğretmenler aileler ile iletişim kurabildiklerini ancak kurum dışında farklı okulların sınıf öğretmenleriyle iletişim ve işbirliği sorunu yaşadıklarını özellikle dile getirmişlerdir. Bu bulgu Korucu'nun (2005) ÖERM'lerin kurum dışı öğretmenlerle işbirliği kurmada sorunlar yaşandığını ortaya koyduğu araştırmasının bulguları ile örtüşmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminin desteklenmesinde paydaşlar arası işbirliğinin önemi vurgulanmaktadır (Heward, 2013; Mastropieri ve Scruggs, 2010). Bu bakımdan işitme kayıplı öğrencilerin desteklenmesinde paydaşlar arası işbirliğinin kurulamamasının nedenleri derinlemesine analiz edilmeli ve çözüm konusunda neler yapılabileceği ortaya konmalıdır. Ailelerle iletişim konusunda bir öğretmenin ailelerin işbirliği kurmada zorlanabildiklerini ve öğretmenlerin genç olmasından dolayı güvenmediklerini belirtmiş olmasının önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ÖERM'lerde hizmet sürecinde özellikle ailelerle işbirliği ve aile katılımı ile ilgili sorunların varlığını göstermektedir (Korucu, 2005; Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı-ÖZİDA, 2006). Çocukla en fazla iletişim halinde olan ve çocuğun özelliklerini en iyi tanıyan ailelerin, çocuklarının eğitimleri konusunda önemli rol oynadıkları vurgulanmaktadır (Akçamete ve Kargın, 1996; Calderon, 2000; Tavis ve Karasu, 2013). Ayrıca aile katılımının çocuğun eğitiminde en iyi yordayıcılardan biri olduğu da belirtilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda eğitimcilerin işitme kayıplı öğrencilerin eğitim programlarını oluştururken ve uygularken aileyle işbirliğini artırmalarının kritik öneme sahip olduğu görülmektedir (Marschark, Lang ve Albertini, 2002; Moeller, 2000).

Öğretmenlerin dile getirdikleri belki de önemli sorunlardan birisi de yararlı ve başarılı yönlerine rağmen ÖERM'lerde sunulan destek hizmetlerin sıklık ve sürelerinin yetersiz olmasıdır. Bu bulgudan yola çıkarak ÖERM'lerde yaşanan destek hizmetlerin sıklık ve sürelerinin tekrar düzenlenmesinin nitelik açısından çok önemli olduğu sonucuna varılabilir. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları bu konudan sadece öğretmenlerin değil aile ve merkez yöneticilerinin de yakındıklarını göstermektedir (Korucu, 2005; ÖZİDA, 2006; Yıkılmış ve Özbey, 2009; Sağiroğlu, 2006). Sağiroğlu'nun (2006) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları, katılımcıların ÖERM'lerdeki ders saati sayısının artırılması gerektiğini ifade ettiklerini göstermektedir.

Sorunlar ile ilgili olarak öğretmenlerin ayrıca MEB'in ÖERM'leri yeterince denetlemediğini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. ÖERM'leri MEB tarafından yeterli düzeyde denetlenmediğini ve bu durumun niteliği olumsuz yönde etkilediğini alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları da göstermektedir (Korucu, 2005; ÖZİDA, 2006).

Öğretmenlerin ÖERM'ler hakkındaki görüşlerini özetlemek gerekirse sorunlar boyutunda önemli satır başları; *"uygulama"*, *"RAM raporları"*, *"işbirliği"*, *"destek hizmetlerin süreleri"*, *"ticari kaygı"*, *"hizmet öncesi lisans programı"*, *"aile katılımı"*, *"denetim"* şeklinde sıralanabilir.

Bulgularda görüşmelerde öğretmenlerin ÖERM'lerde niteliğe ilişkin öneriler verdikleri görülebilir. Bu çerçevede merkezlerde alan uzmanı öğretmenlerin çalıştırılması, hizmet içi eğitim olanakları sunulması ve öğretmen sayısının arttırılarak iş yükünün azaltılması gerektiği yönünde önerilerini dile getirdikleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçları destekler nitelikte alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları da ÖERM'lerde görev yapan öğretmenlere mesleki gelişim olanaklarının sağlanması gerektiğini göstermektedir (ÖZİDA, 2006; Korucu, 2005; Sağıroğlu, 2006).

Öğretmenler ayrıca işaret diline olan gereksinimlerini dile getirmiş ve lisans eğitimlerinde işaret dilini öğrenmeleri gerektiğini önermişlerdir. Bu doğrultuda 2014 öğretim yılından itibaren işitme engelliler öğretmenliği programında işaret dili dersinin YÖK kararı ile zorunlu hale geldiğini belirtmek gerekmektedir.

Özetlemek gerekirse öğretmenlerin ÖERM'lerde niteliği arttırmaya yönelik dile getirdikleri öneriler ile ilgili öne çıkan başlıklar; *"uzman çalıştırma"*, *"iş yükünü azaltma"*, *"hizmet öncesi lisans programlarında ÖERM'lerde staj olanağı"*, *"işaret dilinin öğretilmesi"*dir.

Sonuç olarak işitme kayıplı öğrencilere destek hizmet konusunda Türkiye'de ÖERM'lerin önemli, tamamlayıcı nitelikte olduğu görülebilir. Bu merkezlerde öğretmenlerin sistematik, bireysel gereksinim odaklı, planlı şekilde uygulamalar gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ancak diğer taraftan öğretmenlerin planlama ve uygulamada belirsizlikler yaşadıkları bulunmuştur. Varılan bu sonuç öğretmenlerin hizmet öncesinde lisans eğitimleri sırasında ÖERM'lerde çalışabilecekleri yeterlilikleri kazanmadan mezun olduklarını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin dile getirdikleri diğer önemli sorunlar; RAM'dan gelen raporların uygun olmayışı, işbirliğinin sağlanamaması, destek hizmetlerin sıklık ve sürelerinin yetersizliği, aile katılımının düşük olması ve MEB tarafından yeterli denetlenmedikleri şeklindedir. Sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlerin önerileri; ÖERM'lerde uzmanların çalıştırılması, iş yükünün azaltılması, hizmet öncesi lisans eğitimlerinde ÖERM'lerde staj olanağının verilmesi ve işaret dilinin öğretilmesi şeklindedir. Varılan bu sonuç, ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere yönelik hizmetlerin niteliği konusunda, öğretmenlerin çaba ve gayret gösterdiklerini açık olarak ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çaba gösterdikleri ile ilgili ifadeleri arasında çelişkiler bulunmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin daha nitelikli hizmet sunma istekleri, dile getirdikleri sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik verdikleri önerilerde görülebilir. Kısacası öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak; ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere yönelik niteliğin sorgulanabileceği, ancak nitelik için nelerin yapılması gerektiğinin de farkında oldukları sonuç olarak ileri sürülebilir.

ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetlerin planlanması, uygulanması ve izlenip değerlendirilmesi boyutlarında bir sistematiklik sağlanması gerektiği açık olarak görülmektedir. Bu sistematiklik için ise ileri uygulamalara ÖERM'lerde kurum içi ve ilgili diğer paydaşlarla kurum dışında işbirliği ve iletişim için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği önerilebilir.

Varılan sonuçlar arasında önemli olarak görülen ÖERM kurucularının ticari kaygılarıdır. Bu anlamda merkezlerin mali olarak finansmanını sağlayan kurum sahiplerinin de alana ilişkin bilgili ve deneyimli olmaları gerektiğinin nitelik için önemli olduğu düşünülmektedir. MEB tarafından koordine edilen ÖERM açma ve hizmet sunma süreçlerinde, merkezi açacak kişilerin alana ilişkin bir ön eğitimden geçirilmeleri ve eğitilmeleri gerektiği söylenebilir. Yanı sıra ileri uygulamalara ilişkin son olarak MEB'in niteliğini arttırmaya yönelik denetim mekanizmasını daha işlevsel ve sistematik kurgulaması gerektiği önerilebilir.

Öğretmenlerin dile getirdikleri en önemli sorunun hizmet öncesinde yeterli donanım ile ÖERM'lerde çalışacak şekilde yetiştirilmedikleri olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmen yetiştirme programlarının tekrar gözden geçirilerek ÖERM'lere ilişkin teorik ve uygulamalı derslerin verilmesinin gerekliliği vurgulanabilir.

Bu araştırma; Türkiye'de önemli bir yeri ve tamamlayıcı özellikte olan ÖERM'lerde işitme kayıplı öğrencilere sunulan hizmetlere odaklanan ilk araştırma niteliğindedir. Diğer taraftan betimsel nitel araştırma olarak desenlenerek sadece 6 işitme engelliler öğretmeni ve tek bir ilde

gerçekleştirilmiş olması nedeniyle bu çalışmanın sonuçlarının genelleme açısından dikkatli yorumlanması gerektiği belirtilmelidir. Bu açıdan bakıldığında ileri araştırmalara yönelik daha geniş kapsamlı nicel verilere dayalı bir tarama çalışmasının gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin meslekteki deneyimleri, sahip oldukları öğretmenlik yeterlilikler, kullandıkları iletişim yöntemleri (sözel veya işaret dili ile iletişim) gibi değişkenler ile dile getirdikleri görüşler arasındaki ilişkiye odaklanılmamıştır. Bu açıdan öğretmen görüşleri ile öğretmenler ile ilgili mesleki deneyim ve yeterlilikler arasındaki ilişkinin ortaya konulabileceği nicel araştırmaların gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Betimsel olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan yararlanarak uygulamaya dayalı deneysel bir çalışma desenlenebilir. Hatta niteliği arttırmaya yönelik eylem araştırmaları gerçekleştirilerek bir kılavuz oluşturulması önerilebilir.

Bu araştırma sadece işitme kayıplı öğrencilere yönelik öğretmen görüşlerine odaklanmıştır. Alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar ile birlikte ÖERM'lerde diğer yetersizlik gruplarına odaklanılabilecek araştırmaların önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden> alınmıştır. (Tez No: 298173)
- Akbulut, R. & Sancar, M.F. (2012). Şanlıurfa'daki özel eğitim kurumlarında yatırım ve işletme döneminde sürdürülebilir kaynak yönetimi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 7(1), 103-142.
- Akçamete, G. & Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Altinkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden> alınmıştır. (Tez No: 220327)
- Antia, S.D. & Kreimeyer, K.H. (2003). Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children. In M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.). *Handbook of deaf studies and deaf education* (pp. 164-176). Oxford: OUP .
- Antia, S.D., Reed, S. & Shaw, L. (2011). Risk and resilience for social competence: Deaf children in general education classrooms. In D. H. Zand, & K. J. Pierce (Eds.). *Resilience in deaf children: Adaption through emerging adulthood* (pp. 65-86). New York: Springer.
- Antmen, N. (2010). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile merkezli hizmetlerin değerlendirilmesi: Ankara Yenimahalle örneği*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden> alınmıştır. (Tez No: 257841)
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2006). *Özürlü çocuklara yönelik rehabilitasyon ve özel eğitim hizmetleri çalışması raporu*. <http://www.gormeengelligrenciler.com/node/505> adresinden 15.12.2015 tarihinde alınmıştır.
- Caethon, S.W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 212-225.
- Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 140-155.
- Chute, P. & Nevins, M.E. (2006). *School professionals working with children with cochlear implants*. New York: Plural Pub.
- Clarke, B.R. & Stewart, D.A. (1986). Reflections on language programs for the hearing impaired. *The Journal of Special Education*, 20(2), 153-165.
- Cole, E.B. & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Demirdağlı, Ş. (2014). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik hazırlanan bir öğretim planının anında geri bildirim verilerek ve anında geri bildirim olmaksızın sunulmasının etkililik yönünden karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden> alınmıştır. (Tez No: 372335)
- Doğan, M. (2011). *İşitme kayıplı çocukların ve normal işiten çocukların çalışma belleği ve kısa süreli bellek yönünden incelenmesi*. (Doktora tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden> alınmıştır. (Tez No: 298179)

- Easterbrooks, S.R. & Estes, E.L. (2007). *Helping deaf and hard of hearing children to use spoken language: A guide for educators and families*. California: Corwin Press.
- Easterbrooks, S.R. (2011). Knowledge and skills for teachers of individuals who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 30(12), 12-36.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)*. İstanbul: Provizyon Prodüksiyon.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C. & Whittingham, J. (2007). Facilitators and barriers to the integration of orally educated children and youth with hearing loss into their families and communities. *The Volta Review*, 107(1), 5-36.
- Eriks-Brophy, A. & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American annals of the deaf*, 158(1), 63-97.
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202-208.
- Gilbertson, D. & Ferre, S. (2008). Considerations in the identification, assessment, and intervention process for deaf and hard of hearing students with reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 45(2), 104-120.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (s. 119-138). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Guardiona, C. (2015). Evaluating teacher' preparedness to work with students who are deaf and hard of hearing with disabilities. *American Annals of the Deaf*, 160(4), 415-426.
- Güler, S. (2006). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ailelere yönelik sosyal hizmet uygulaması: Bir değerlendirme araştırması*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır. (Tez No: 173933)
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürgür, H. & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311-331.
- Gürgür, H., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen birebir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3). 507-539.
- Heward, W.L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Boston: Pearson.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004). *Audiology includes* <http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,regs,300,A,300%252E34,c,1> adresinden 12.12.2015 tarihinde alınmıştır.
- Janney, R.E., Snell, M.E., Beers, M.K. & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children* 61(4), 25-439.
- Kargın, T. & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kartal, H. (2009). Yatılı-gündüzlü işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *NWSA: Education Sciences*, 4(3), 716-728.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.(Tez No: 190581)
- Kretschmer, R.R. (1997). Issues in the development of school and interpersonal discourse for children who have hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(4), 374-383.
- Lloyd, J., Lieven, E., & Arnold, P. (2001). Oral conversations between hearing-impaired children and their normally hearing peers and teachers. *First Language*, 21, 83-107.
- Mahon, M. (2009). Interaction between a deaf child for whom English is an additional language and his specialist teacher in the first year at school: Combining word and gestures. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 23(8), 611-629.
- Marschark, M., Lang, H. & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Mastropieri, A.M. & Scruggs, T.E. (2010). *The inclusive classroom: strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River NJ: Pearson Education.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Mantzicopoulos, P., Sturgeon, A., Goodwin, L. & Chung, S. (1998). A place where living things affect and depend on each other: Qualitative and quantitative outcomes associated with inclusive science teaching. *Science Education*, 82, 163-179.

- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2013_05/24111452_zeleitimyenetmelik.pdf adresinden 14.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2015). *Milli Eğitim istatistikleri*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adresinden 21.12.2015 tarihinde alınmıştır.
- Meijer, C.J.W. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Moeller, M.P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), 1-9.
- Mutlu, O. (2015). *Özel eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin işlevi hakkında veli görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır. (Tez No: 388048)
- Paatsch, L.E. & Toe, D.M. (2013). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 29(1), 1-19.
- Pakulski, L.A. (2011). Addressing qualified personnel shortages for children who are deaf or hard of hearing with an interdisciplinary service learning program. *American Journal of Audiology*, 20, 203-219.
- Picard, C.J. (2001). *Handbook for personnel serving students who are deaf or hard of hearing*. Louisiana Department of Education. [Online] Retrieved on 22-February-2015, at URL: <http://www.louisianabelieves.com/lde/uploads/965.pdf>.
- Powell, J.J.W. (2011). *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany*. London: Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Sağıroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır. (Tez No: 211311)
- Scheetz, N.A. (2012). *Deaf education in the 21st century, topics and trends*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schirmer, B.R., Bailey, J. & Schirmer, L.A. (2004). What verbal protocols reveal about the reading strategies of deaf students: A replication study. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 5-16.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır. (Tez No: 314749)
- Tannen, D. (2007). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F. & Tarakçı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.
- Tavil, Y.Z. & Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 85-95.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2000). *Özürlülere hizmet veren özel eğitim ve rehabilitasyon kurum ve kuruluşları iş birliği ve koordinasyon toplantıları sonuç raporları*. Ankara: Eğitim İdaresi Başkanlığı.
- Vuran, S. & Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği’ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 142-158.
- Yıkılmış, A. & Özbey, F.Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 124-153.
- Yıldırım, F. & Conk, Z. (2005). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne/babaların stresle başa çıkma tarzlarına ve depresyon düzeylerine planlı eğitimin etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 1-10.
- Yıldırım, H. & Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A.L., Coulter, D.K. & Mehl, A.L. (1998). Language of early-and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5), 1161-1171.